

Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar¹

Promotion of gender equality - a study in the context of pre-school education

Amélia de Jesus G. Marchão

Alexandra Isabel F. Bento

Resumo

Nesta comunicação apresentam-se os resultados de um estudo desenvolvido sobre a igualdade de género em contexto de educação pré-escolar no ano letivo 2010-2011. No estudo procurou-se: desocultar as concepções das crianças sobre a igualdade de género e ao mesmo tempo perceber como é que as concepções dos adultos influenciam as concepções das crianças; definir um conjunto de atividades a desenvolver com as crianças em idade pré-escolar que fomentem a construção da igualdade de género para a cidadania plena.

Metodologicamente o estudo desenvolveu-se num quadro de investigação-ação, o que permitiu o desenvolvimento de um processo de reflexão e de reconstrução de práticas dinâmico, interativo, aberto e adaptado às circunstâncias e fenómenos do contexto em estudo. Foi possível um conhecimento aprofundado da realidade e foi possível agir em responsividade às concepções sobre a igualdade de género apresentadas pelas crianças em idade pré-escolar.

Palavras-chave: educação de infância; gestão do currículo; promoção da igualdade de género

Abstract

In this communication we present the results of a study conducted on gender equality in the context of pre-school education in the 2010-2011 school year. In the study we sought to: unveil the conceptions of children about gender equality and at the same time understand how the adults' conceptions influence children; define a set of activities to develop with children in preschool to encourage the construction of gender equality for full citizenship.

Methodologically the study was developed in a framework of action research, which enabled the development of a process of reflection and reconstruction of practical dynamic, interactive, open and adapted to the circumstances and phenomena of the context under study. It was possible a thorough knowledge of reality and it was possible to act in responsiveness to the conceptions on the gender equality presented by children in preschool.

Keywords: childhood education, curriculum management, promotion of gender equality

A palavra *género*, e tendo em conta o campo de abordagem, passa pela “(...) *consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino*” (Silva, Araújo, Luís, Rodrigues, Alves & Tavares, 2005: 11). Vários autores/as alegam que nem todos/as assumem o termo *género* da mesma forma e com o mesmo sentido, confundindo até, por vezes, o termo *género* com o termo *sexo*; no entanto, *género* e *sexo* não são duas palavras sinónimas. Recorre-se ao termo *sexo* quando temos a necessidade de distinguir indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas (*sexo feminino* e *sexo masculino*), e recorre-se ao termo *género* “(...) *para descrever*

¹ Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, realizado nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2012.

inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, & Tavares, 2010: 12). O termo sexo pertence, portanto, ao domínio da biologia e o termo género ao domínio das ciências sociais.

Desde cedo a criança lida e aprende a viver em função da realidade de género e esse lidar e aprender precoce influenciam de forma significativa o modo como ela encara o seu meio social e o modo como ela própria se situa e se considera a si, bem como aos outros. No seu quotidiano, responde socialmente de acordo com os modelos que impregnam o seu meio próximo, de feminilidade ou de masculinidade, reproduzindo-os. E este não é certamente um processo simples, pois *“(…) é movido por uma complexa interação entre os factores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai ou a mãe, os/as amigos/as, os/as educadores/as, professores/as e outras pessoas significativas”* (Cardona et al., 2010: 20).

À medida que o tempo passa, a criança aprende as características culturais específicas da sociedade em que vive e aprende o papel do feminino e do masculino com aqueles que lhe estão/são próximos. Estes papéis são muitas vezes os “ditos estereótipos” que são atribuídos a cada um dos géneros, e que dizem respeito a *“(…) um conjunto de crenças ou conceitos rígidos sobre as formas apropriadas de comportamento dos homens e das mulheres”* (Silva et al., 2005: 11). Nesse sentido, *“ser menino ou menina é um aspecto central na construção da identidade”* (Silva et al., 2005: 11), sendo neste processo, consequência de interações de carácter biológico, social, cultural e cognitivo, que a criança constrói a sua identidade de género.

Na senda dos autores citados, em idade pré-escolar, a criança adquire comportamentos sexualmente típicos de menino ou de menina, enquadrados culturalmente e pertencem ao meio que a circunda. Em simultâneo, apreende o significado de género, isto é, os estereótipos que existem no seu meio, associando-se a um dos géneros e começando a comportar-se de acordo com solicitações feitas ao mesmo. Nesta faixa etária, as crianças sabem a que género pertencem e *“(…) têm consciência que homens e mulheres têm estilos de comportamentos diferentes”* (Silva et al., 2005: 12). É assim que começa a

preferir brincar com crianças do mesmo sexo que optam pelas mesmas brincadeiras e brinquedos.

A família assume um papel de grande relevo na construção da identidade de género da criança, pois “(...) *é o primeiro e um dos principais agentes socializadores ao longo da infância*” (Neto, Cid, Peças, Chaleta & Floque, 2000: 23). E é nesse contexto que a criança começa, desde muito cedo, a interiorizar ideias estereotipadas, fruto do meio social em que está inserida, sendo muito importante a atitude e assunção de género que os familiares mais próximos assumem.

Ao longo da construção da identidade de género é importante que fique a ideia de que o género é uma realidade permanente, apesar das muitas mudanças que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, nomeadamente no que diz respeito à idade, ao vestuário e adereços, aos comportamentos e relacionamentos. Em contexto formal de educação (no jardim de infância, na escola), as aprendizagens e as experiências educativas a proporcionar às crianças devem ter um sentido inclusivo e todos deveremos trabalhar nesse sentido, integrando e valorizando a diversidade. “*Uma sociedade inclusiva é uma sociedade onde todos partilham plenamente da condição de cidadania e a todos são oferecidas oportunidades de participação social*” (Pereira, 2009: 7). Se pretendemos que nas instituições educativas haja uma pedagogia de igualdade, temos que começar por “(...) *reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos*” (Silva et al., 2005: 8) nas mais diferentes aprendizagens sociais e de convivência entre diferentes grupos sociais.

Neste caminhar inclusivo, cabe a igualdade de género, através da aceitação e valorização das diferenças entre as mulheres e os homens e entre os papéis que uns e outros assumem socialmente. Com uma identidade em permanência, a igualdade de género, ocorre ao longo da vida em contexto familiar e em contextos envolventes da criança, nas mais diferentes situações, simples ou mais complexas, e de natureza interpessoal e de escolhas e tomadas de decisão. “*A promoção de uma maior igualdade de género é um elemento fundamental na educação para a cidadania e na construção de uma verdadeira democracia*” (Cardona et al., 2010: 59). Promover a igualdade de género faz parte de um processo educativo, de normas e de valores socioculturais. É, por isso, importante que os sistemas educativos, assim como todos os seus elementos

“(...) confirmam e/ou deleguem responsabilidades análogas aos rapazes e às raparigas, e se preocupem em corrigir os desequilíbrios existentes entre as hierarquias de género” (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1999: 17). Enquanto primeiro contexto formal (paralelo e/ou complementar da família), o jardim de infância deve promover a formação ao nível pessoal e social, sendo a este nível que começa *“(...) a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora”* (Cardona et al., 2010: 59). A par de outros objetivos, pretende promover o desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania, promovendo um ambiente educativo em que o tempo, o espaço, os objetos, as situações e as decisões são partilhadas e tomadas entre direitos e deveres e em clima de aceitação das diferenças, logo aceitando as diferenças entre géneros numa atitude de equidade. Assim, torna-se importante pensar o espaço educativo, o tempo, as atividades e os papéis sociais atribuídos às crianças e aos adultos e ao envolvimento das famílias e da comunidade.

Nesse ambiente, o adulto deve refletir o modo como promove a organização dos grupos, alargando práticas educativas que incentivem a participação igualitária de ambos os géneros. A criança em idade pré-escolar começa a participar ativamente em grupos diversos pois, como diz Lopes & Silva (2009), a pouca inibição, a curiosidade, a necessidade de socialização, a fraca consciência entre géneros e as poucas ideias que têm pré-concebidas sobre a escola, propiciam a participação positiva das crianças nos grupos. Esta participação, mais positiva, resulta das interações e do quadro de socialização em que a diferença entre géneros não é profundamente consciente. Assim, é comum e normal que crianças de género diferente se aceitem sem objeção num trabalho ou brincadeira de grupo.

As atividades do tipo interativo e que assentam no diálogo e na discussão são entendidas como promotoras da consciência da igualdade de género, pois promovem *“(...) uma troca de ideias com aprendizagem activa e participação de todos/as”* (Marques & Vieira, citado por Cardona et al., 2010: 75). Aceitar e rentabilizar as iniciativas das crianças, nas mais variadas situações do quotidiano pedagógico, nas mais diferentes situações de brincadeira e de vivência dos papéis, ainda que estereotipados de género, são boas oportunidades para discutir e desconstruir tais estereótipos. O adulto

aciona, assim, a “(...) *interacção de grupo de modo a manter as crianças mentalmente activas naquilo que deve ser aprendido*” (Cardona et al., 2010: 75). A educadora, ou o educador, deve ser capaz de conduzir e orientar o diálogo, de gizar atividades e de integrar as da iniciativa das crianças, e através de múltiplos recursos e estratégias ajudar a criança a consciencializar-se do género e das oportunidades em equidade.

Campo de ação e opções metodológicas

Falar de género e ajudar a criança a construir a sua identidade e aceitar a igualdade de género não é tarefa fácil, sobretudo em contextos de educação de crianças mais novas. Muitas vezes é um tema esquecido, ou até considerado de menor importância, não sendo objetivo da prática da educadora/do educador. No entanto, na sociedade, atual urge a reflexão sobre a igualdade de género e sobre o papel que os contextos de educação, no caso da educação de infância, podem ocupar na promoção da cidadania em geral e na promoção da igualdade de género em particular. Foi desta reflexão que nasceu a oportunidade de, num contexto de educação pré-escolar da cidade de Portalegre, desenvolver um projeto de investigação-acção (IA) que teve a duração de um ano letivo (2011-2012).

Em concordância com alguns autores, nomeadamente John Elliott (1991), citado por Máximo-Esteves (2008: 27), “(...) *podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela ocorre*” e há neste tipo de opção, a ambição de melhorar uma determinada ação, tendo sempre por base o seu contexto, remetendo-nos para a necessidade de o investigar e de o compreender. A IA, por ser um processo dinâmico, interativo e aberto que se adapta às circunstâncias e fenómenos é “*usada num processo de reflexão e de reconstrução de práticas*” através de procedimentos em que é necessário “*planear com flexibilidade, agir, reflectir, avaliar/validar e dialogar*” (Máximo-Esteves, 2008: 82). Assim, no desenvolvimento deste projeto de IA foi necessário equacionar as seguintes questões: Como são vividas as questões de género pelo grupo? Que fatores influenciam esta vivência? O que pode ser feito para promover a igualdade de género?

Para obter respostas a tais questões foi necessário conhecer e compreender melhor o contexto educativo, para, de forma progressiva, delinear ações responsivas às

necessidades e concepções dos sujeitos, em particular das crianças e basearmos a nossa ação nas suas concepções de género. Nesse sentido, foram utilizados alguns instrumentos de recolha e de registo de dados e que à luz do pensamento de Máximo-Esteves (2008: 87) se enquadram positivamente no quadro da IA: a observação, as notas de campo e diários, as entrevistas, os documentos e imagens.

A ‘observação’ participante foi de grande importância, permitindo-nos constatar e fundamentar os dados obtidos, pois a observação “(...) *permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto*” (op. cit., 2008: 87), contribuindo para compreender esse mesmo contexto e as pessoas que nele participam assim como as interações que aí se estabelecem. Como forma de registar os dados observados recorremos a notas de campo e a fotografias. Relativamente às notas de campo, estas traduzem-se, na sua maioria, no registo de diálogos ocorridos ao longo do dia-a-dia na sala de atividades, em situações de faz de conta ou de conversas entre criança-criança ou criança-adulto. As fotografias foram outra forma de registo a que se recorreu com bastante regularidade, de forma a ficar com um registo dos vários momentos do dia, nomeadamente, da realização de atividades, de recursos materiais, de trabalhos das crianças, de momentos de faz de conta, entre outros. Associado à fotografia surgiram concomitantemente os “documentos” produzidos pelas crianças, sendo estes, um material muito rico.

Ao longo do projeto foram ainda utilizados alguns instrumentos de recolha de dados do Manual do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) (Bertram & Pascal, 2009) e do Guião de Educação Género e Cidadania - Educação Pré-Escolar (Cardona et al., 2010). Estes instrumentos foram adotados pela importância da informação que permitem obter, sobretudo no que se refere ao conhecimento do contexto, nomeadamente ao nível da gestão, organização e condições da instituição educativa, características da sala de atividades do grupo, as práticas assumidas pela educadora, as rotinas e as características do grupo de crianças. Foi também possível avaliar o trabalho desenvolvido na sala ao nível das questões de género, o que nos permitiu ao longo do tempo delinear e aplicar um conjunto de atividades de promoção da igualdade de género. Foram ainda construídos e aplicados outros instrumentos de recolha de dados: um questionário dirigido aos encarregados de educação e à educadora e uma entrevista dirigida às crianças. Elaborámos dois questionários, um para as educadoras da

instituição e um outro para os encarregados de educação. Pretendeu-se, através deles, perceber de que forma as ideias dos adultos influenciam as crianças, nomeadamente no que diz respeito à identidade de género. No questionário para as educadoras incluíram-se várias questões, tentando através das respostas conhecer as opiniões das educadoras face às questões de género e de que forma estas são contempladas nas suas práticas profissionais. Com o questionário realizado aos encarregados de educação, tentámos perceber a forma como estes encaram esta problemática e de que forma, enquanto principais educadores, influenciam os seus filhos e filhas na maneira como estes veem as questões de género.

Com a entrevista às crianças, o que pretendemos conhecer foram as suas concepções sobre as questões de género, nomeadamente no que diz respeito à vida quotidiana, como tarefas domésticas, escolhas de vestuário, brinquedos, desportos e profissões. Foi uma entrevista semiestruturada, dotada de especificidades, uma vez que as crianças deverão deixar de ser vistas como “(...) *meros objectos de estudo para se tornarem em seres activos e com voz*” (Máximo-Esteves, 2008: 100). Todas as entrevistas foram individuais e realizadas na sala de atividades do grupo, em momentos descontraídos, tanto pelo espaço como pelo diálogo dinâmico. Para apoiar o desenvolvimento da entrevista foi construída uma pequena narrativa, com dois protagonistas, utilizando-os como ponto de partida e guias orientadores da entrevista.

Na análise e abordagem interpretativa e reflexiva dos dados obtidos considerámos a necessidade de não os desligar do contexto. Assim, ao longo desta fase, o ambiente educativo, numa perspetiva meso e numa perspetiva micro, constitui e dá força ao quadro de análise interpretativa e, sobretudo, institui e dá sentido às reflexões sobre a prática pedagógica que foram sendo produzidas. Pesando tais opções, nesta comunicação/artigo, por questões óbvias de tempo e de espaço, daremos apenas relevo aos dados obtidos através dos questionários aos encarregados de educação e da entrevista às crianças. Na interpretação desses dados cruzámos a informação recolhida com algumas orientações do Ministério da Educação e com estudos de autores de referência no campo da educação e promoção da igualdade de género.

As opiniões/concepções dos encarregados de educação e das crianças sobre a igualdade de género

De um modo geral, as famílias do grupo de crianças por nós acompanhado e observado revelam interesse, tanto pelo que as crianças fazem como pelas suas necessidades, oferecendo-se para participar nas atividades, sempre que assim seja solicitado. Mas como lidam elas com as questões de género?

Começámos por constatar que o elemento familiar responsável por estabelecer a ligação com a instituição educativa é a figura materna, sendo a mãe a encarregada de educação em todos os casos. Quando questionadas, *‘já ouviu falar sobre a igualdade de género’* todas as respostas foram unânimes, sendo a resposta sim. Contudo, um número significativo de inquiridas, referiu não existir igualdade de género em Portugal, não havendo direitos equivalentes entre homens e mulheres.

É possível observar pela resposta a algumas questões, que os estereótipos veiculados pela nossa sociedade ainda exercem algum peso na forma como estas mães encaram as questões de género. E tal ideia é possível perceber através das respostas de algumas mães que referiram que os seus filhos (meninos) não poderiam: vestir roupa cor-de-rosa (referido por cinco mães); usar cabelo comprido (referido por três mães); brincar com bonecas (referido por quatro mães); vestir roupa e usar adereços da mãe para brincar (referido por três mães); ajudar nas tarefas domésticas (referido por duas mães). Quando se trata de uma menina, as mães referem que as mesmas não devem: ir ao café com o pai (referido por três mães) e ir com o pai ao futebol (referido por uma mãe).

Foi possível perceber que nem todas as mães estão despertas para as questões de género, havendo inclusive cinco mães, que referiram não ser habitual falar sobre esta temática. Esta não abordagem influencia certamente as crianças, contribuindo para que estas não atribuam a devida valorização ao tema. Apesar de existirem quatro mães que pensam que as suas atitudes relativamente a esta temática em nada influenciam as suas crianças, sabemos que todos os elementos que rodeiam as crianças estão constantemente a fornecer-lhe informação, ainda que de forma inconsciente, constituindo-se como modelos que assumem maior importância quando pensamos nos pais e educador/a. Estes adultos, que muitas vezes não estão despertos para estas questões de género, acabam por reforçar certos estereótipos sociais referentes a cada um dos géneros. Os

pais, de um modo geral, desejam o melhor possível para os/as seus/suas filhos/as, desejando que estes consigam viver bem em sociedade, construindo uma carreira académica e profissional de sucesso. No entanto, e segundo Shapiro (1990) e Gimero (2001), citados por Figueiredo (2010: 9), os pais, ao tentarem que as suas crianças interiorizem “(...) *as normas sociais e morais do seu grupo, (...)nem sempre facilitam o processo de individualização ao qual devem estar receptivos os assessores familiares, tentando detectar e contrariar os sistemas defensivos e paralisantes do desenvolvimento de identidade pessoal*”.

Também, as concepções das crianças foram ‘escutadas’ e esta escuta surgiu, tal como já referido, a partir de diálogos, desenhos e em diferentes momentos do dia-a-dia. É possível assegurar que todas as crianças têm a noção do género a que pertencem, comportando-se, na sua maioria, de acordo com os papéis de género veiculados na sociedade, seguindo por vezes alguns estereótipos. Por exemplo, ao nível da sala de atividades é possível ver que as meninas frequentam maioritariamente a área da casinha e os meninos a área da garagem, surgindo a área da biblioteca como uma área mais neutra, em que todos por lá passam. Outra forma de ver como as crianças fazem a atribuição de papéis de género é, através dos seus desenhos, em que a mãe surge, na maioria das vezes, a desempenhar atividades domésticas e o pai atividades mais lúdicas, tal como é possível ver pelos desenhos (de duas crianças) que a seguir se apresentam.



Imagem 1: Mãe' a realizar tarefas domésticas (passar a ferro e cozinhar, desenhos de Andreia e de Luís realizados no dia 22/06/2011)

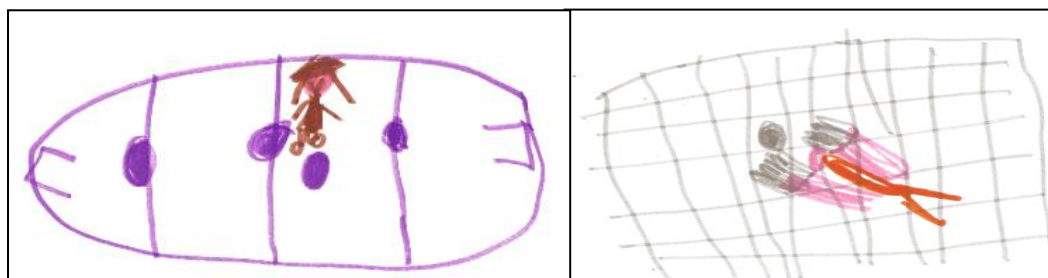


Imagem 2: Pai' a realizar atividades desportivas (futebol, desenhos de Andreia e de Luís realizados no dia 22/06/2011).

Apesar de ser notória a segregação que as crianças fazem relativamente às atividades que os adultos realizam, na maioria, quando questionadas se os adultos (mãe e pai) podem trocar de atividades, a resposta é sim. O mesmo constatámos através da entrevista às crianças, em que as atividades domésticas eram, de um modo geral, atribuídas à figura feminina.

A partir da entrevista, também foi possível conhecer outras ideias relativamente às questões de género, como por exemplo, ao nível da escolha de brinquedos. Quando questionadas sobre que prendas oferecer à ‘Ana’ e ao ‘Tiago’ (personagens da narrativa de apoio à entrevista), de um modo geral, as sugestões apresentadas revelaram-se marcadamente afetadas por algumas ideias estereotipadas veiculadas na nossa sociedade. As sugestões dadas pelas crianças permitem identificar dois perfis, em que um se relaciona mais com as atividades domésticas, com a maternidade e a preocupação com a estética, e outro em que se destaca a tecnologia e as atividades desportivas. No entanto, apesar das sugestões dadas pelas crianças, quando questionadas se não se poderia dar as mesmas prendas aos dois (‘Ana’ e ‘Tiago’), de um modo geral, disseram que sim, havendo cinco exceções. De seguida, apresentam-se quatro diálogos resultantes destas questões.

Diana – *Para a Ana... um carro.*

Ed.E. – *Um carro?*

Diana – *Sim.*

Ed.E. – *E para o Tiago?*

Diana – *Gromitti.*

Ed.E. – *Está bem. Eles depois podem trocar os brinquedos?*

Diana – *Sim, sim.*

Diana – 4 anos
Entrevista – 29/06/2011

Luís – *Para a Ana um beijinho e uma flor.*

Ed.E. – *E ao Tiago?*

Luís – *Um Gromitti e um Bacogan.*

Ed.E. – *Achas que a Ana não gosta de Gromittis?*

Luís – *Não sei. Algumas meninas não gostam porque há homens que lutam. A Ana Lúcia gosta, mas é só ela na nossa sala.*

Ed.E. – *E achas que isso é mau?*

Luís – *Não! As outras meninas é que não gostam.*

Luís – 6 anos
Entrevista – 04/07/2011

Ana L. – *Para a Ana ovos de chocolate e uma cozinha.*

Ed.E. – *E para o Tiago?*

Ana L. – *O Faísca e Gromittis.*

Ed.E. – *A Ana não gosta de Gromittis?*

Ana L. – *Não sei. Mas também se pode dar Gromittis à Ana. Eu gosto muito.*

Ana L. – 3 anos

Entrevista – 05/07/2011

Carolina – *Eu dava-lhe uma máquina fotográfica.*

Ed.E. – *E ao Tiago?*

Carolina – *Nintendo ou jogos.*

Ed.E. – *O Tiago não iria gostar de Barbies?*

Carolina – *Barbies? (gargalhadas) Não... Ele não gosta, ele é menino. Eu também não posso jogar com alguns jogos.*

Ed.E. – *Não podes? Porquê?*

Carolina – *Porque há jogos que são só para meninos.*

Ed.E. – *Quais?*

Carolina – *Os de luta. E... com carros.*

Ed.E. – *Tu não gostas?*

Carolina – *Não.*

Carolina – 4 anos

Entrevista – 29/06/2011

Ed.E. – Educadora Estagiária

Outra realidade que foi possível constatar foi a atribuição de cores em função do género pelos elementos do grupo, surgindo a cor “rosa” ligada à figura feminina, e a cor “azul” à figura masculina. Esta é uma atribuição que é partilhada pela maioria dos elementos do grupo. Este facto é possível observar através de alguns diálogos, que surgiram no dia-a-dia da sala de atividades, em situações distintas:

Ana L. – *Tens um bibe azul (gargalhadas).*

Ed.E. – *Sim tenho. Não gostas?*

Ana L. – *Não, isso é cor de menino (gargalhadas).*

Ed.E. – *Cor de menino? Não posso gostar de azul?*

Ana L. – *É cor de menino. Mas tu podes gostar, és grande.*

Ana L. – 3 anos

Nota de Campo – 24/05/2011

Ed.E. – Educadora Estagiária

(Elaboração da prenda para o Dia da Mãe)

Ed.E. – *Vais pintar tudo de rosa?*

Gabriel B. – *Sim, a mãe gosta e vai ficar bem no quarto dela.*

Ed.E. – *E tu gostas?*

Gabriel B. – *Sim... Mas gosto mais de azul. Mas é para a mãe, ela gosta de cor-de-rosa.*

Ed.E. – *Então, ela vai gostar da tua prenda.*

Gabriel B. – 4 anos

Nota de Campo – 26/04/2011

Ed.E. – Educadora Estagiária

Assim, pela voz das crianças foi possível constatar que estas têm a noção de género, identificando-se como feminino ou masculino, atribuindo também, características a cada um dos géneros. Apesar de ser notória a segregação dos géneros relativamente à realização de algumas tarefas, à escolha de roupa, de acessórios, de cores, de desportos, profissões e até da pessoa com quem brincar, as crianças pareceram francamente disponíveis para alterar estas escolhas.

Em jeito de conclusão:

Os resultados agora apresentados referidos à igualdade de género em contexto de educação pré-escolar são efeito de um longo investimento reflexivo. A sustentação teórica que apresentamos, ainda que de forma sucinta, realça a importância da educação pré-escolar e das especificidades a ter em conta quando organizamos e definimos um currículo a desenvolver com as crianças. Pensar num currículo é ter em conta as concepções da criança, o que se quer fazer aprender e, sobretudo, pensar as oportunidades para a criança experienciar, pensar, intervir, observar e tomar decisões. No fundo, é criar-lhe oportunidades para aprender a ser, tendo o/a educador/a consciência de que a criança é um ser competente (Marchão, 2011; 2012). Para aprender a ser pessoa a criança precisa de estar integrada em contextos que respondam às suas necessidades e também interesses. Nesses contextos aprende-se, entre outros, a construir a identidade de género. Tal como é destacado no enquadramento teórico é muito importante que, desde cedo, a criança aprenda a construir a sua identidade de género sem o fazer de forma estereotipada. O grupo de crianças com quem se desenvolveu este trajeto de investigação-ação vive as questões de género de acordo com o meio em que está inserido, e de acordo também, com as expectativas depositadas pelos adultos mais próximos. Foi notório neste grupo, a veiculação de algumas ideias estereotipadas que influenciam claramente a atribuição de papéis face ao género. No entanto, foi notória a disponibilidade por parte do grupo para lidar com estas questões de outra forma, facto que se deve às características próprias desta faixa etária. Cabe-nos a nós, adultos, proporcionar momentos em que não há discriminação face ao género, promovendo sempre a igualdade de oportunidades, independentemente das diferenças, neste caso de género. É necessário (...) *esclarecer e contrariar a subcarga de estereótipos discriminatórios no quotidiano da criança* (Silva et al., 2005: 10).

O processo de escuta aos adultos responsáveis pelas crianças do grupo, mostrou que apesar da igualdade de género ser assumida com responsabilidade social e educativa, na prática, os mesmos adultos, mostram atitudes estereotipadas e que as crianças, naturalmente, as transportam para o seu quotidiano. É muito importante trabalhar em articulação e de forma transversal esta temática com as crianças de tenra idade, pois elas serão os adultos de amanhã. Resta deixar a ideia de que a educação pré-escolar é fulcral para a construção de identidade de género e que para se obter uma atitude de igualdade relativamente ao género, (...) *é de especial importância o contexto de aprendizagem e os modelos apresentados à criança em idade pré-escolar* (Silva et al., 2005: 14).

BIBLIOGRAFIA

BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação. (Coordenadora de Adaptação Júlia Oliveira Formosinho).

CANÇO, D. (2007). *A Igualdade de Género em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

CANÇO, D. & SANTOS, F. (2010). *A Igualdade de Género em Portugal 2009*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

CARDONA, M., NOGUEIRA, C., VIEIRA, C., UVA, M. & TAVARES, T. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

CAVALHEIRO, C., CARMO, D., RODRIGUES, F. & BASTOS, J. (2008). *GPS - Guia para a Sensibilização e Intervenção em Igualdade de Oportunidades e Diversificação Profissional*. Iniciativa Comunitária EQUAL.

COMISSÃO PARA A IGUALDADE E PARA OS DIREITOS DAS MULHERES. (1999) *Agenda Global 3: A abordagem integrada da igualdade de género “mainstreaming”*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

FÁVERO, O., FERREIRA, W., BARREIROS, D. & Ireland, T. (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasil – Brasília: UNESCO.

FERREIRA, M. & CARMO, H. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

FERREIRA, A. (2002). *Desigualdades de Género no Actual Sistema Educativo Português*. Coimbra: Quarteto Editora.

FIGUEIREDO, I. (1999). *Educar para a Cidadania*. Porto: Edições ASA.

FIGUEIREDO, M. (2010). *A Relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Porto: Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Consultado em 02/11/ 2011, em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/DM_19037.pdf.

GIL, M. (2005). *Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?* Brasil - São Paulo: TEC ART Editora.

LOPES, J. & SILVA, M. (2008) *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância. Um guia prático com actividades para os Educadores de Infância e Pais*. Porto: Areal Editores.

LOURO, G. (2003). *Género, Sexualidade e Educação*. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes.

MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e construir oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

MARCHÃO, A. (2011). *Falar de Modelos Curriculares para a Infância*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. (Texto produzido para módulo ‘Currículos em Educação de Infância’ da UC ‘Contextos e Processos na Educação de Infância’ do Mestrado em Educação Pré-Escolar)

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

NETO, A., CID, M., PEÇAS, A., CHALETA, E. & FLOQUE, A. (2000). *Cadernos de Coeducação: Estereótipos de Género*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & PINAZZA, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & ARAÚJO, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, P. (2003). *Questões de Género na Infância – Marcas de Identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

SARACHO, O. & SPODEK, B. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre - Brasil: Artmed.

SILVA, A., ARAÚJO, D., LUÍS, H., RODRIGUES, I., ALVES, M. & TAVARES, T. (2005) *Cadernos de Coeducação: A Narrativa na Promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para Igualdade e Direitos das Mulheres.

SPODEK, B. (org.). (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VIEIRA, C. (2006). *Educação Familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Notas sobre as autoras

Amélia de Jesus G. Marchão – ameliamarchao@esep.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

Doutora em Ciências da Educação. Docente da Área Científica de Psicologia e Supervisão. Diretora do mestrado em Educação Pré-escolar.

Alexandra Isabel Bento – alexandra_bento14@hotmail.com

Mestre em Educação Pré-escolar.

Educadora de Infância em exercício na Creche e JI Mãe Galinha, Marinhais.